

## La construcción histórica de la noción moderna de la infancia. Entre la fantasía pasada y la realidad actual

---

### The notion of childhood as a historical construction: past fantasy and current reality

José Tranier  
Facultad de Humanidades y Artes de la UNR

#### Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre algunos aspectos que construyeron la noción de infancia en tiempos modernos. Así mismo busca trazar qué de esos aspectos continúan presentes en las formas en que definimos hoy la niñez. Partimos de la consideración de que la indiferencia a la infancia tiene su correlato lógico en la indiferencia pedagógica. Uno de nuestros propósitos fundamentales consistirá en analizar relatos infantiles, mitos y filmes que nos permitirán o dar cuenta de una cierta concepción social e histórica de la infancia. A partir de lo anterior, se intentará revisar aspectos vinculados a la concepción de infancia en el presente, trazándolos hacia las concepciones que identificamos situadas históricamente y que llevaron a ver a la infancia como un sujeto a combatir, erradicar, encerrar. Creemos que el interjuego entre aquellos relatos de antaño y la reflexión sobre la situación presente permitirá identificar y develar las raíces de las condiciones que, en la actualidad, inciden al momento de significar a la infancia.

**Palabras claves:** Infancia- Indiferencia- Campo de lucha- Fantasía- Realidad.

#### Abstract

This paper will reflect on issues relating to historical processes that helped articulate childhood in modern times, and interrogates what modes of subjectivity currently take place in connection therewith. We start from assuming that indifference towards childhood was correlated with indifference towards educational perspectives. Therefore the main purpose of this article is to critically analyze childhood over time through a selection of tales, myths and films. In doing so, we have identified some lines that can be traced back historically to explain some aspects that relate to what counts as childhood in present times.

**Key Words:** Childhood- Indifference-Battlefield- Fantasy- Reality.

---

#### Correspondencia con el autor:

José Tranier, Facultad de Humanidades y Artes - UNR, Entre Ríos 758, (2000) Rosario, Argentina.  
E-mail: jtranier@gmail.com

## Introducción

- “Siéntate al lado de ese otro niño y aprende”-
- “¿Qué tengo que aprender señor?”-
- “Tienes que aprender a separar las estopas”-
- “Qué son las estopas señor?”-
- (enojado, contesta) “Haces demasiadas preguntas...”-

El diálogo anterior corresponde al film de Polanski (2005) titulado *Oliver Twist*, basado en la novela homónima la cual relata la infancia de un niño pobre y huérfano en Inglaterra en pleno proceso de revolución industrial. Nos pareció interesante iniciar nuestra reflexión a partir de la concepción de enseñanza y de pedagogía que se desprenden en este relato, entendido como dispositivo normativo que intentará constantemente construir, desde lo discursivo, las coordenadas que permiten consagrar las relaciones simbólicas que ubicarán al niño en el lugar de un “no saber” y al adulto en el del saber absoluto que no puede –ni debe- ser cuestionado ni interrumpido. De esta manera, será nuestro interés tomar parte de este relato con el fin de intentar proponer una suerte de paralelismo entre la concepción socio-política de la infancia inferida a través del relato de este joven huérfano; es decir, como espacio de representación simbólica singular de ese tiempo, junto con otras que también pueden inferirse, pero a través de ciertas argumentaciones extraídas de las esferas judiciales y de la opinión pública general sobre sucesos recientes –y recurrentes- de violencia por parte de niños y jóvenes compartidas por los principales medios de comunicación masiva, en la actualidad.

En este punto creemos importante, entonces, compartir –y advertir al lector- que el presente escrito presenta ciertas características inherentes a las formas de escritura del ensayo científico, en donde los relatos de experiencias y narraciones, cumplen un rol fundamental. Decimos que tiene que ver con el ensayo, ya que el mismo:

... juzga, pero vale no tanto por lo que sentencia sino por el proceso de juzgar. El discurso y los supuestos se fundamentan y se desarrollan en el marco dado por las teorías científicas a las cuales se apela, en la exposición de aspectos o resultados de investigaciones. Un ensayo científico puede dar cuenta de un trabajo intelectual en el cual se ha integrado la observación sistemática, las lecturas rigurosas, la discusión que contrasta y la escritura que favorece la reflexión y que interviene como un instrumento para llegar a saber lo que se piensa (Temporetti, 2003, p.5).

Es debido a esto que consideramos que el hecho de presentar –y compartir- ciertas características ligadas al ensayo científico puede constituirse como una práctica discursiva capaz de exponer la subjetividad por medio de la exposición de las ideas en forma de opiniones, tratando de construir un sujeto au-

torizado, que disiente, dialoga, discute y argumenta fijando su posición respecto al campo disciplinario del cual investiga.

## Antecedentes

En el presente apartado, quisiéramos hacer una breve referencia a aquellos antecedentes que nos permitieron –e inspiraron- para llevar a cabo la presente reflexión. De este modo, haremos referencia a la compilación realizada por Mariano Palamidessi (2007) quien toma como objeto de estudio las relaciones entre las actividades de generación del conocimiento, las políticas estatales y la configuración de campos diversos disciplinares relacionados con la educación y los cambios sociales operados durante las últimas dos décadas en la Argentina y en el mundo. Si bien el análisis parte desde la recuperación de la institucionalidad hasta el año 2003, nos parece un valioso aporte que permite visualizar la articulación posible entre la noción de infancia, el conocimiento y la política. Esto a su vez nos permitió articularlo con diversos aportes de Emilio Tenti Fanfani (2007) quien aborda las transformaciones del sistema escolar a lo largo de los años y los efectos de la exclusión social en la relación pedagógica entre docentes y alumnos, que incide, para nosotros, en la concepción trabajada de infancia.

Por último, y para no extendernos demasiado en este punto, haremos referencia a un trabajo de Silvia Bleichmar (2006) donde habla acerca de cómo repercutieron en la Argentina la desocupación, la pobreza y la degradación de la educación, lo cual lleva a la necesidad de reconsiderar y re-significar la noción de infancia y de juventud, no solamente desde su abordaje como categoría cronológica o biológica sino como un vital espacio psíquico constitutivo al sujeto. Para tal fin, la autora selecciona algunas partes de cuentos y relatos infantiles, para trabajar una mirada analítica que permita vincularlos en relación a lo social, a lo cultural y a lo educativo, con el fin de poner en marcha un proceso de “desnaturalización” de ciertos posicionamientos rígidos ligados a la estructuración –y significación colectiva- de los espacios simbólicos que se presentan como naturalmente dados.

## Sentimientos sobre infancia

Habiendo trazado y compartido las coordenadas – a la vez que se han efectuado algunas advertencias del tipo metodológicas para nuestro recorrido- pensamos que la trama del relato de Dickens nos brinda elementos simbólicos para identificar y conocer cómo se construyen algunos posicionamientos –y significaciones- colectivas en relación con la infancia, en un determinado momento histórico. Es por esto último que pensamos que aquel concepto inferido tendrá que ver, precisamente, con un valor (y una representación de la infancia) en relación a su

origen etimológico: esto es, la infancia como un estado determinado y un espacio socialmente cristalizado en donde, al igual que podríamos mencionar que ocurre a partir de la metáfora militar, el “infante” sería aquel de “menor rango” quien no tiene ni tendría, “derecho a réplica”.

En primer lugar, continuando con nuestro análisis, podríamos decir, entonces, que a lo largo de la película son muchos los signos y significantes que nos permitirían dar cuenta del poco valor atribuido a la misma: desde aquella suerte de taxonomía de los huérfanos por “abecedario”; la “recompensa” ofrecida por “sacarse de encima” a Oliver y ofrecerlo como “aprendiz”; la categoría “huérfano” como sinónimo de aceptación –o justificación- por parte de la sociedad para la negación a toda posibilidad de colaboración favorable en la constitución subjetiva de Oliver entre tantos otros que transcurren a lo largo de la película.

De lo anterior se sigue que habría una suerte de sentimiento negativo hacia la infancia, más ligado con su carácter de “inevitabilidad” que va hacia una instancia de construcción y de cuidado. En este sentido, nos parece que, a diferencia de lo sostenido por Aries (1986) en relación a los niños en la edad clásica en donde el padre tenía que elevarlo para reconocerlo socialmente y, de esta manera, “la vida le era dada dos veces, la primera cuando salía del vientre de la madre y la segunda cuando el padre lo elevaba” (Aries, 1986, p. 5) a Oliver, la vida, se le será negada dos veces, la primera con la muerte de sus padres, y la segunda, entonces, por su condición de huérfano (pobre) en plena Revolución Industrial que llevará al resto de la sociedad a insertarlo en una trama de relaciones simbólicas merecidas que lo alejan de una infancia feliz.

Creemos que la novela de Dickens (2001) puede ofrecer diversos analizadores para intentar reflexionar y hacer visibles los modos de invisibilidad en torno a la tensión y coexistencia de dos tendencias opuestas (bifrontes) en relación con la infancia. Nos estamos refiriendo, por un lado, a una vieja concepción percibida como carga y representada simbólicamente por la figura del juez quien despreciará a Oliver al igual que el “bedel” y las primeras familias adoptivas. Pero en la búsqueda de hacer evidente esta yuxtaposición o coexistencia histórica entre ambas tendencias, se alude a otra consideración en pleno proceso de construcción y con una nueva significación: la misma, estará representada por la intervención de otros personajes quienes se mostrarán interpelados por la mirada Oliver y haciendo lugar a otra forma de ejercer la ley y el cuidado hacia el otro. De esta forma, se impedirá en el relato que el protagonista vaya con el deshollinador, a la vez que se habilita el ingreso de la figura del Señor Brownlow quien representará la fuerza incipiente de otra consideración y sensibilidad en torno a la infancia, más ligada a lo institucional, a la educación y a lo socialmente deseado.

“En el proceso de infantilización de una parte de la sociedad, es decir, en el proceso mediante el cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar como agentes heterónomos a los niños, la institución escolar juega una papel central: escolarización e infantilización parecen, según todos los autores reseñados, dos fenómenos paralelos y complementarios. En este sentido, la pedagogía se ubica como producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares y precisará constituirse como el relato que conectará, a través de la escuela, a una infancia deseada –a veces, una “infancia normal”- en una sociedad deseada” (Narodowski y Baquero, 1994, p. 65).

Sin embargo, en dicha obra queda de manifiesto que la categoría “alumno” y “huérfano” funcionarían como sinónimos de subordinación: física y subjetiva, teniendo a la infancia desrealizada como correlato lógico. La búsqueda de la obediencia y docilidad para aceptar lo inevitable de su condición e imposición de la misma por medio de arbitrariedades e injusticias, llevarán a Oliver a ser parte de aquella “infancia desrealizada”, concebida como exclusión simbólica y real de las condiciones que le permitan crecer en un marco de igualdad, derechos y de bienestar.

A su vez, Oliver se ve obligado paradójicamente a no obedecer ciertas reglas, buscando o evidenciando, de esta manera, cierta autonomía con el fin de hallar “refugio”, “comida” y “sustento”; quizá como metáfora de la propia necesidad de brindarse tres pilares constitutivos y fundantes de la subjetividad. En este sentido, lo anterior nos lleva necesariamente a recordar los aportes de Ulloa (1995) para quien la institucionalización de la ternura como institución primera, esto es, en su dimensión afectiva, simbólico – subjetiva, está representada por la función matriz maternal la cual, a través del lenguaje corporal, funda al sujeto y es la puerta de entrada para el registro de la vida, del deseo y de la cultura. Lo anterior se opone, de esta manera, a la crueldad. Así, la necesidad de Oliver de obtener refugio, comida y sustento por su propia cuenta, funcionarían como sustitutivos simbólicos ante la carencia de “arrullo”, “alimento” y “abrigo” negados por el contexto materno y social.

Creemos que a lo largo del relato se va evidenciando una suerte de tensión fundada en la transición social de las dos posturas dominantes que servirán luego para configurar un tipo de sujeto y un tipo de infancia. Más adelante, la trama del film nos conducirá a un final optimista que nos mostrará quizá que con Oliver, se dejará atrás –o bien morirá- una etapa histórica para dar nacimiento a aquella diferente ligada a otras formas de miramiento institucional en relación con la infancia y con la juventud.

## Sobre la infancia actual y la crueldad

Quisiéramos ahora realizar un salto cronológico –y crítico- desde la Inglaterra industrial del siglo XVIII hasta nuestros días en nuestro país, a fines de indagar y buscar puntos de encuentro entre los presupuestos teóricos inferidos sobre la infancia y sus procesos de construcción compartidos a través del anterior film, junto con aquellos que se infieren a partir de un lamentable hecho el cual abordaremos como analizador, que tuvo lugar en la ciudad de Rosario, Argentina, tiempo atrás, y que nos llevó a interrogarnos, también, acerca de qué concepción de infancia y juventud estamos como sociedad, colaborando a constituir.

El relato en cuestión nos remite a dos niños-adolescentes llamados Alberto y Sergio quienes perdieron su vida cuando intentaron robar a Germán –repartidor de pan- quien comenzó a dispararles en aquel intento de robo. Las crónicas policiales también refirieron a los comentarios emitidos por una Jueza de la ciudad de Rosario, quien sostuvo con mucha preocupación y convicción, que sería necesario directamente transplantar a los niños y jóvenes con problemas, sacarlos de donde viven, desvincularlos de sus afectos, no intentar recomponer sus lazos porque sería imposible, y proponer como solución – ¿solución final?- trasladarlos a otro barrio, a otra ciudad.

Si bien el caso anterior tuvo lugar ya un par de años atrás, la problemática ligada al mismo ha sido nuevamente retomada por los medios de comunicación nacionales y por diferentes especialistas en temas de infancia, subjetividad, y exclusión requeridos por muchos medios con el fin de volver a analizar o verter su opinión en relación con ese, y junto a otras situaciones de violencia social que en la actualidad promueven la circulación de diferentes discursos, posiciones y opiniones que, a continuación, habremos de compartir y reflexionar.

De lo anterior, y en forma inmediata, acudió entonces a nuestra cabeza aquel relato infantil recopilado por los hermanos Grimm (2006): “El Flautista de Hamelín”. Como hicimos referencia con anterioridad, en un contexto social complejo, en donde la inseguridad diaria suele promover frecuentemente en la ciudadanía procesos de cuestionamientos políticos, consideramos que lo anterior conduce frecuentemente a las personas a tener que replantearse y a hacer públicas sus –a veces confusas- posiciones en torno a qué habría que hacer, qué habría que decir y en qué habría que creer. De esta manera, el relato del Flautista nos sirvió para intentar pensar un paralelismo entre ciertas cuestiones vinculadas a la infancia y su valor investido simbólicamente y socialmente en aquella fábula, y lo que ocurre actualmente, en nuestros días.

A fin de compartir ciertos rasgos comunes entre ambas situaciones, podríamos mencionar que tanto

en la ciudad del relato (Hamelín) como en cualquier otra ciudad grande de Argentina, acontece una problemática que involucra en forma directa a los niños y jóvenes de esas ciudades. Otro rasgo fundamental en común es que tanto en la fábula como en el propio caso aludido, existen funcionarios provenientes de la esfera de lo público representados por las figuras del Alcalde, u hombres pertenecientes al Consejo –según distintas versiones del cuento- , y por la Jueza –es decir, en ambos casos estaríamos ante la presencia de la representación de la ley, y también, ante la falta de la misma, y de los mandatos simbólicos esperados por cada uno de ellos. (Recordemos que el Alcalde se compromete con el flautista a pagarle una importante suma de dinero si logra expulsar a las ratas a las afueras de la ciudad, y la Jueza, en tanto funcionaria pública, se “compromete” a proteger y tomar decisiones jurídicas éticas y justas para el bien conjunto de la sociedad).

Sin embargo, partiendo de este último rasgo en común –el de la autoridad simbólica y del poder social investido a estas funciones- creemos posible comenzar a dilucidar ciertas diferencias sumamente significativas entre ambos relatos. Lo anterior se centra, particularmente, en relación al aspecto inferido por la lectura de la fábula en donde como culminación de la misma se propone moralizar, dar cuenta de una condena social y simbólica originada en la culpa, en la angustia asumida y vivenciada como consecuencias lógicas ante el incumplimiento de la propia palabra empeñada.

Por otra parte, el núcleo que rodea la argumentación ofrecida por la Jueza difiere notablemente de lo anterior. Es que en este sentido, y aquí estaríamos ya en presencia de una de las principales diferencias, el “castigo” al cual la historia hace referencia en relación con el antes mencionado incumplimiento pasa por dejar “sin efecto”, “ausentes”, las categorías y las funciones simbólicas del “Padre” y de la “Madre” de todos los Aldeanos, ya que el flautista decide llevarse a todos los niños –los hijos- y dejar, de este modo, sin “infantes” ni “infancia” a toda la ciudad. El relato ahonda en la tristeza y el sentimiento de culpa de los habitantes (la ciudadanía) quienes nunca más volverán a reencontrarse con sus hijos. De esta manera, el castigo es vivido como una forma de angustia, y el futuro de la ciudad sin niños, se avizora, se simboliza, precisamente, como un futuro negado. El castigo es hacia los padres, hacia la ciudad como formación política, pero también “hacia” su propio futuro, ya que los niños –en este relato- “viven felices” y son “salvados” “protegidos” de unos adultos – y de una “adulterez”- sin valores y sin responsabilidades para con ellos.

En cambio podría decirse que la trama simbólica percibida desde la postura asumida por la Jueza sería exactamente opuesta a la anterior: pasa por tomar como objeto de castigo, no ya a los “padres” –como garantes de la ley-, sino a la misma infancia, desplazando, de esta manera, toda responsabilidad

social, y ética de los adultos mayores en el proceso de educación de los más jóvenes. De esta forma, la infancia en uno y otro caso, pasa de ser “víctima” – de la *traición* de los padres- a “victimaria”; –ellos, en realidad, representan y *son* la causa del problema que motiva la necesidad y el deseo de expulsarlos de la sociedad. En este laberinto entrecruzado, aquello que la fábula vislumbró como el peor de los castigos –la erradicación de los niños y por ende, de la infancia- en la actualidad, se presenta como la “mágica” solución y bajo el paradigma claro de la crueldad, que buscaría no reconocer a esos niños, jóvenes, como sujetos.

En este caso, la culpa no interviene, porque no hay una constitución subjetiva hacia los mismos y su expulsión, de este modo, representaría el equivalente a la expulsión de los ratones de la fábula en cuestión. La diferencia propuesta por este análisis, entonces, es que en el primero de los casos la plaga estaba representada por los ratones, y en el segundo, lo hacen los niños, o si quisiéramos llamarlos, los “niños-ratones”. Siguiendo las palabras de Bleichmar (2002), pensamos que:

“Hay en la infancia un sentimiento de desvalimiento que da lugar a lo más profundo de las angustias: se trata de la sensación de des-auxilio, de des-ayuda, de sentir que el otro del cual dependen los cuidados básicos no responde al llamado, deja al ser sometido no sólo al terror sino también a la desolación profunda de no ser oído. A tal punto es así, que puede devenir marasmo, un dejarse morir por desesperanza, por abandono de toda perspectiva de reencuentro con el objeto de auxilio” (Bleichmar, 2002, p. 28).

### Consideraciones finales

Si retomamos ambas situaciones, la de Oliver y la de aquellos adolescentes (Alberto y Sergio), un rasgo en común que podríamos señalar tendría que ver con la carencia de auxilio con el cual muchas veces nos manejamos a nivel social y político en nuestras vidas. Oliver, finalmente, pudo sobrellevar las angustias y cargas inherentes a su propia carencia de capital cultural entendido como diferencial simbólico gracias a que alguien pudo intervenir para subsanar su situación y, de esta manera, incidir en el rumbo de su destino. Pero no nos olvidemos que, si bien bajo la personificación de este personaje se busca retratar o dar cuenta de la tensión inherente a un proceso de cambio de las categorías de “infante” y del espacio infantil predominantes de una época (junto con la diversidad de la condición humana representada en la coexistencia de un juez severo y otro piadoso; un hombre que destituye procesos de subjetividad y otro que contribuye a generar procesos de subjetivación crítica) así y todo, Oliver, forma parte de la trama simbólica de un relato que nos permite reflexionar sobre la infancia.

Alberto y Sergio eran niños, jóvenes reales. No

nos hablan sobre la infancia, sino que su propia historia nos permite dar cuenta de las condiciones objetivas que inciden en su situación y en su desafilación institucional. Y en todo caso, aquello que nos proponemos, en última instancia, tendrá que ver con intentar interpretar qué nos están sugiriendo o diciendo ambos relatos; aquel que proviene de la ficción, y el otro, proveniente de la vida real. Interpretación, parafraseando a Percia (2002), entendida como la capacidad de hacer un “pasaje por esa existencia” y como “oportunidad de poder vivir y existir en otra recepción”.

Alberto y Sergio –recordemos que así eran los nombres de aquellos adolescentes- quizás no pudieron acceder a una infancia realizada y sus destinos no tuvieron la suerte de estar inmersos en un debate social y político que los llevase a encontrar personas que, como los jueces de la película, sintieran compasión o intervinieran por ellos de otra manera; por el contrario, algunas voces provenientes de la sociedad y de las esferas de la ley encargados de velar por el crecimiento de nuestros jóvenes, buscan mutilar o silenciar parte de la responsabilidad que, como sociedad, nos corresponde a cada uno de nosotros y actuaron como aquellos jueces y vecinos de la Inglaterra industrial retrocediendo, de esta manera, varios siglos atrás. También se podría objetar a partir de esta argumentación que Oliver, a diferencia de aquellos adolescentes, nunca alcanzó a robar nada.

Sin embargo, frecuentemente también decidimos como sociedad postergar la reflexión crítica, política, social y educativa sobre la reconstrucción de la génesis de las causas y condiciones sobre lo “negado y robado”, a aquellos jóvenes: esto es, la propia posibilidad de constituirse a partir de una concepción de infancia que brinde “arullo, abrigo y alimento”; junto con la responsabilidad del Estado como garante de inclusión y equidad por medio de la educación de todos sus niños y jóvenes. Como sostiene De Alba (1994):

“...la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación” (De Alba, 1994, p. 8).

A modo de cierre provisorio, creemos que sería necesario intentar reflexionar acerca de las distintas maneras con las cuales muchas veces, nosotros mismos, en pleno siglo XXI pensamos y concebimos el concepto de *infancia*. Los planteos actuales de la población acerca de la demanda o exigencia de la “Pena Capital” desvinculados de las condiciones objetivas que permiten y generan la descapitalización y pena cultural, social, simbólica y educativa

de aquellos niños nacidos en circunstancias indignas y de fuerte exclusión, nos lleva por lo menos a intentar compartir y levantar nuestra voz para que ninguna Jueza por medio de la ley intente legitimar la expulsión y el no reconocimiento del otro como sujeto. Lo anterior, con el fin último de evitar que nuestros niños y jóvenes desaparezcan “a la luz” de ninguna melodía encantadora como en Hamelín; o que sean víctimas del engaño, del abuso, de la necesidad del hambre y de refugio como en Hansel y Gretel ni tampoco, mucho menos, permitir que se los lleve sin rumbo cierto el Hombre de la bolsa; con el fin de que la fantasía de la expulsión definitiva de la infancia, pueda ser definitivamente concretada, o llevada a cabo.

### Referencias

- Aries, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Baquero, R. Y Narodowsky (1994). ¿Existe la infancia?. *Revista IICE, Año III* (Nº 6), pp. 61-67.
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor País*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Taurus.
- De Alba, A. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- Dickens, C. (2001) *Oliver Twist*. Buenos Aires: Andrés Bello.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2006). *Todos los cuentos de los hermanos Grimm*. Madrid: Rudolf Steiner y Mandala ediciones.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Palamidessi, M., Suasnábar, C., Galarza, D. , (2007). *Educación, Conocimiento y Política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Percia, M. (2002). *Una subjetividad que se inventa. Diálogo, demora, recepción*. Buenos Aires: El lugar editores.
- Temporetti, F. (2003). *Escritura y producción científica en la Psicología*. Madrid: Facultad de Psicología UAM.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- PELICULA: Polanski, R. (Director). (2005). *Oliver Twist*. Inglaterra: Tristar Pictures.